



GÖTEBORGS UNIVERSITET
Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning

Instrumentalundervisning – enskilt eller i grupp?

Nils Lidman och Anders Johansson

Musiklärarprogrammet MLAA - LAU350

Handledare: Mats Hermansson

Rapportnummer: HT05-6110-18

Abstract

Institution: Musikhögskolan vid Göteborgs universitet

Författare: Nils Lidman, Anders Johansson

Titel: Instrumentalundervisning – enskilt eller i grupp?

Sökord: instrumentalundervisning, enskild undervisning, gruppundervisning, differentiering, inkludering

Detta arbete handlar om instrumentalundervisning på kulturskola. I fokus för arbetet ligger instrumentallärares syn på enskild undervisning och gruppundervisning.

Syftet är att undersöka vad några instrumentallärare i kulturskolan har för uppfattningar om begrepp som enskild undervisning, gruppundervisning, inkludering och differentiering, samt hur de undervisar i förhållande till dessa. Är deras uppfattningar förenliga med styrdokument och pedagogisk forskning?

Arbetet består av en litteraturstudie och en kvalitativ intervjuundersökning av fem instrumentallärare på olika kulturskolor.

Resultatet visar att lärarna i fråga har olika synsätt på sin undervisning. Alla undervisar både enskilt och i grupp, och gruppundervisning blivit allt vanligare under senare år. Lärarna skulle önska en mer varierad undervisningsverksamhet med både enskild undervisning och olika grupsammansättningar i en inkluderande men ändå differentierande miljö. De bedömer den enskilda undervisningen utifrån en estetisk kultursyn och gruppundervisningen utifrån en antropologisk kultursyn. Analysen och resultatet av litteraturstudierna visar dock att denna sammankoppling inte är förenlig med en metodikutveckling av instrumentalundervisning i allmänhet, och enskild instrumentalundervisning i synnerhet.

Förord

Vi har båda gått musiklärarutbildningen med afroamerikansk inriktning på musikhögskolan i Göteborg. Anders har trummor som huvudämne, och Nils har saxofon som huvudämne.

Vi har valt att skriva om instrumentalläraryrket, eftersom vi båda med stor sannolikhet kommer att arbeta inom detta område i framtiden. Under vår tid på musiklärarutbildningen har vi kommit att fundera mycket över den åtskillnad som råder mellan musiklärarutbildningen och den verklighet som vi själva mött ute på olika kulturskolor som elever, vikarier, och under vår verksamhetsförlagda utbildning. Vilka är åtskillnaderna, varför finns de, och vad beror de på? Kan man säga att kulturskolan inte har hängtt med i den pedagogiska utvecklingen, eller är musiklärarutbildningen för teoretiserad, och saknar anknytning till verkligheten? Vi har med detta arbete för avsikt att skaffa oss en bättre förståelse av dessa förhållanden och på så sätt överbrygga klyftan mellan teori och praktik.

Detta kommer att hjälpa oss som blivande instrumentallärare att reflektera över, och utveckla vår verksamhet. Vi hoppas även kunna bidra till kollegors och andra intresserades ökade förståelse inom detta område.

Arbetet består av dels en litteraturstudie, dels en intervjuundersökning. Litteraturläsning har mestadels skett på egen hand. Planering, litteratursökning, diskussioner, handledning, intervjuer, analys av intervjumaterial och litteratur, samt rapportskrivning har utförts gemensamt. I sin helhet har det sträckt sig över åtta veckors tid.

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	5
1.1 Bakgrund.....	5
1.2 Syfte och frågeställningar.....	6
2. Teoretisk bakgrund.....	6
2.1 Två musikpedagogiska traditioner.....	6
2.2 Differentiering och inkludering.....	9
2.3 Instrumentalundervisning – enskilt och i grupp.....	10
2.4 Social elit – begåvningselit – musik åt alla.....	11
2.5 Styrdokument.....	11
3. Metod.....	13
3.1 Metodval.....	13
3.2 Urval.....	13
3.3 Genomförande.....	14
3.4 Intervjufrågor.....	14
4. Resultat.....	15
4.1 Informant A.....	15
4.2 Informant B.....	18
4.3 Informant C.....	20
4.4 Informant D.....	22
4.5 Informant E.....	25
4.6 Sammanfattning av intervjuer.....	28
5. Analys, tolkningar och slutsats.....	30
5.1 Två musikpedagogiska traditioner.....	30
5.2. Pedagogisk differentiering i homogena grupper.....	30
5.3 Traditionella motiv för enskild undervisning.....	30
5.4 Nå ut till fler barn och ungdomar.....	31
5.5. Varvad undervisning, lärarlag och ett demokratiskt deltagarperspektiv.....	31
5.6. Är enskild undervisning försvarbar utifrån en progressiv pedagogik?.....	32
6. Slutord.....	32
Källförteckning.....	34
Intervjuer.....	34
Internet.....	34
Litteratur.....	34

Förteckning över figurer och tabeller

Tabell 1 – Dikotomier som kan associeras med varandra.....	7
Figur 1 – Musikens sociala/estetiska diskurs.....	8

1. Inledning

1.1 Bakgrund

Det har sedan 70-talet pågått en intensiv musikpedagogisk debatt om huruvida man ska undervisa instrumentalelever enskilt eller i grupp. Verksamheten i kommunala musikskolan och sedermera kulturskolan har sedan tidigare starkt dominerats av enskild instrumentalundervisning, ett arv från den s.k. konservatorietraditionen och dess traderingsideal (Brändström & Wiklund, 1995:119). Utifrån dels ett demokratiskt dels ett humanistiskt vetenskapligt socio-kulturellt perspektiv har man velat ersätta denna med gruppundervisning som man menar bättre tar fasta på musikens sociala aspekter och även genom sin kostnadseffektivitet skulle kunna nå ut till fler barn och ungdomar. De som i debatten försvarat den enskilda undervisningen har ofta varit lärare som intagit en konservativ ståndpunkt och på så sätt har debatten också ofta kommit att handla om antingen eller. Efter 90-talets ekonomiska åtstramningar och nedläggningshot mot många musikskolor har dock en rationaliserad omorganisation av musikskolorna framtvungats (Persson 2001:332). En del i detta har varit att mer och mer gå över till instrumentalundervisning i grupp. Många olika typer av gruppundervisningsmetodik har utvecklats sedan 80-talet av skiftande formell karaktär och vissa av dessa har även fått fäste i verksamheten runt om i landet, men den enskilda undervisningen har samtidigt funnits kvar. Det är vår uppfattning att lärare ofta polemiserar på ett sätt så att dessa båda undervisningsformer ställs i motsättning till varandra (se t.ex. debatt om Musse Combo i *Fotnoten*, nr 4 och 5 (1997) och nr 1 (1998)).

Det finns studier som tyder på att enskild undervisning fortfarande dominerar instrumentalundervisningen i kulturskolan (Rostvall & West, 2001:47,48) men även studier som visar att olika former av gruppundervisning används mer och mer över hela landet (Persson, 2001:366 & West, 1992:28). Hur ser utvecklingen egentligen ut? Eftersom Sveriges kulturskolor inte har någon strikt central målstyrning är det rimligt att tänka sig att undervisningen skiljer sig stort från kommun till kommun och lärare till lärare.

Tunga och näst intill obestridliga argument i debatten för gruppundervisning är att man genom den får en billigare verksamhet och kan nå ut till fler barn och ungdomar. De som argumenterar emot värnar emellertid om musikämnets exklusivitet och hävdar att en bra musikutbildning kan man inte spara in på. Det är svårare att ställa de båda undervisningsformerna mot varandra i ett musikpedagogiskt perspektiv, eftersom båda har sina fördelar och nackdelar. Vad som är avgörande är vad man har för målsättning med undervisningen. Ska man hos eleverna utveckla de instrumenttekniska färdigheterna eller är det kanske viktigare att eleverna utvecklas personligt och/eller samspelemässigt? Vill man vidare utbilda skickliga musiker eller musikkunnighet i allmänhet?

Instrumentallärares pedagogik har av tradition varit mycket ämnesspecifik, d.v.s. musik- och instrumentkunskaperna har stått i centrum. Den akademiska förankringen har först och främst varit konstnärlig. På musikakademier och musikhögskolor har musikerutbildningen alltid haft högre status än musikleläroret utbildningen, något som inte är så konstigt med tanke på att musik i samhället i stort länge haft låg status som skolämne men hög status som kulturyttring. Först 1989 etablerades musikpedagogiken som självständig vetenskaplig disciplin i Sverige (Brändström & Wiklund, 1995:110). Tidigare var den mer splittrad och lånade teori från andra etablerade discipliner. Musikleläroret utbildningarna präglas mer och mer av ett pedagogiskt vetenskapligt förhållningssätt men metodik och praxis dröjer sig kvar i konservatorietraditionen. Musikhögskolornas instrumentallärare tenderar att lära ut så som de själva blivit lärda (Olsson, 1994:13,14). Situationen för dagens musiklelärorestuderande är alltså komplicerad. Å ena

sidan finns det en konflikt mellan viljan att anta lärarrollen och viljan att anta musikerrollen. Å andra sidan är det svårt att förena pedagogisk teori med pedagogisk praxis. Detta medför en risk att utbildade instrumentallärare, trots att de har en teoretisk pedagogisk referensram, inte reflekterar över sin undervisning. Många menar att detta är anledningen till att enskild undervisning alltjämt dominerar verksamheten i kulturskolan.

Att konservativa undervisningsideal lever kvar i musikskolan ter sig ur detta perspektiv ganska naturligt. Men frågan är om enskild undervisning nödvändigtvis måste förknippas med dessa ideal? Eller kan man undervisa enskilt på ett mer progressivt pedagogiskt sätt utifrån t.ex. konstruktivistiska eller t.o.m. socialkonstruktivistiska ansatser? Vår uppfattning är att både enskild undervisning och gruppundervisning behövs i kulturskolan. De kompletterar varandra på ett sätt så att lärare och elever får olika perspektiv på lärandet. Detta arbete behandlar frågor kring detta område. Vilka möjligheter och problem finns det med de båda undervisningssätten? Hur förhåller de sig till gamla och nya undervisningsideal? Hur kan man utveckla dem utifrån de krav som ställs på kulturskolan idag från elever, föräldrar och från samhället i stort? Vi hoppas kunna ge en mer nyanserad bild av dessa båda undervisningssätt och tror att detta kommer att vara givande för oss som blivande instrumentallärare, såväl som för det musikpedagogiska forskningssamfundet.

1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med detta arbete är att undersöka hur några instrumentallärare i kulturskolan undervisar; i grupp, enskilt eller både och, och att även ta reda på vad de har för uppfattningar om begrepp som enskild undervisning, gruppundervisning, inkludering och differentiering. Utifrån vilka pedagogiska och/eller ideologiska perspektiv värderar de dessa företeelser? Vidare vill vi studera hur dessa uppfattningar förhåller sig till musikpedagogisk forskning och politiska styrdokument på såväl statlig som kommunal nivå och på skolnivå. Är enskild undervisning en förlegad undervisningsform? Måste den nödvändigtvis förknippas med konservatorieidealet och/eller auktoritära och formaliserade arbetssätt? Utifrån vilka målsättningar väljer dessa instrumentallärare att undervisa enskilt eller i grupp?

2. Teoretisk anknytning

2.1 Två musikpedagogiska traditioner

En anledning till att enskild undervisning och gruppundervisning kommit att stå mot varandra är att de ofta förknippas med två varandra motstående musikpedagogiska traditioner, den borgerliga och den folkliga (Rostvall & West, 1998:24ff). I den borgerliga traditionen, som främst företräts av den klassiska musiken, har det musikaliska verket och de instrumentalkonstruktiva färdigheterna stått i centrum och ett analytiskt förhållningssätt till musiken har odlats. Undervisningen har följt en strikt systematisk progression för vilken relationen en lärare – en elev varit gynnsam. I den folkliga traditionen, främst representerad av afro-amerikansk musik och folkmusik, har det sociala sammanhanget och musikens funktionella betydelse spelat större roll. Undervisningen har varit mer informell genom att den utgått från samspelet i situationen, helheten i musiken och dess färdiga uttryck.

Inom den musikpedagogiska forskningen finns andra begreppspar som motsvarar denna tuedelning mellan borgerligt och folkligt. Bengt Olsson (1993:31) skiljer mellan en snäv och avgrän-

sad estetisk kultursyn och en vid och öppen antropologisk kultursyn där den förra tar fasta på den konstnärliga produkten och manifestationen medan den senare ser till ett större socialt perspektiv på kultur. Alltså: musiken i sig själv eller musiken som medel. Han leder dessa båda synsätt på kultur, ett produkt- och ett processperspektiv, tillbaka till en definition av kultur av Burke:

Ett system av gemensamt omfattade betydelser, attityder och värden, samt de symboliska former (uppträdanden, konstprodukter) som de uttrycks eller förkroppsligas i. (Burke (1978:11) som citerad i Olsson, 1993:31)

Båda synsätten har en lång historisk tradition men den estetiska kultursynen har länge varit den dominerande i det västerländska samhället. Först under 1900-talet har det antropologiska perspektivet gjort sig mer gällande. I svensk kulturpolitik har ett uppifrån och ned-perspektiv successivt ersatts av ett nedifrån och upp-perspektiv (Rostvall & West, 2001:42). Ett uppifrån och ned-perspektiv kännetecknas av en ambition hos staten att skänka den breda allmänheten bildning och förmåga att uppskatta ”finkultur” medan ett nedifrån och upp-perspektiv innebär en omvärdering och uppvärdering av de breda folklagrens kultur. En avgörande vändpunkt för denna omsvängning blev OMUS-utredningen (Organisationskommittén för högre musikutbildning) och SÄMUS-reformen (Särskild ämnesutbildning i musik) på 70-talet, då jazz, pop, rock och folkmusik började införlivas i den formella instrumentalundervisningens repertoar (Olsson, 1993).

Andra motsvarande begreppspar som behandlats inom musikpedagogisk forskning är traditionellt och öppet paradig (Sundin, 1988:36) och konvergent och divergent tänkande (Olsson, 1994:51). Dessa och många andra dikotomier kan ordnas in under varandra (se tabell 1)

borgerlig tradition	folklig tradition
estetisk kultursyn	antropologisk kultursyn
traditionellt paradig	öppet paradig
traderingsideal	kreativt ideal
konvergent tänkande	divergent tänkande
elit	bredd
analys	utgå från helheten
differentiering	inkludering
behaviorism	socialkonstruktivism
västerländsk konstmusik	afroamerikansk musik
tidlösa värden	kulturell tillhörighet
objektiv	relativistisk, subjektiv
enskild undervisning	gruppundervisning
(gruppundervisning?)	(enskild undervisning?)

TABELL 1: Dikotomier som kan associeras med varandra.

men en sådan kategorisering kan naturligtvis inte betraktas som absolut. En företeelse är aldrig enbart det ena eller det andra. Generaliseringar är lätta att göra utifrån ett teoretiskt perspektiv, och är bekväma när man vill argumentera för någonting, till exempel enskild undervisning eller undervisning i grupp, men i praktiken är allting mycket mer komplext. Att resonera kategoriskt kan göra att man låser sig till vissa tankemönster och vissa förfaringssätt.

B. Olsson beskriver även musikens estetiska och sociala funktioner som ständigt närvarande i all musikundervisning i ett dialektiskt samspel (1993:148ff)(se fig. 1).

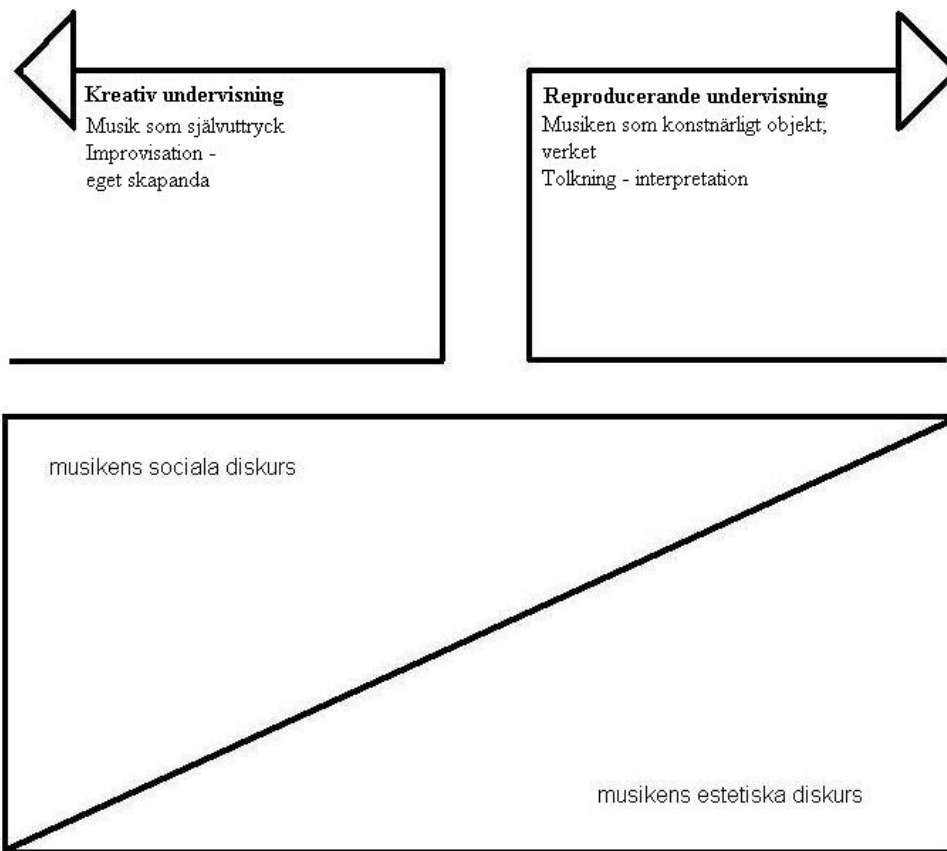


Fig. 1: Rörelse i sidled innebär att proportionen mellan musikens sociala och estetiska funktioner förändras. Kreativ undervisning utgår från den sociala diskursen, och reproducerande undervisning utgår från den estetiska diskursen. (Bilden är hämtad från Olsson, 1993:150)

Undervisningens karaktär (kreativ eller reproducerande) beror här på vilken aspekt i det musikaliska lärandet man betonar. Båda funktionerna finns alltså närvarande i proportioner som åskådliggörs genom figuren ovan av den diagonala linjen. När man rör sig i sidled förändras proportionerna. Enligt ett sådant synsätt behöver enskild undervisning och gruppundervisning inte alls nödvändigtvis inordnas på ett kategoriskt sätt som enligt tabellen ovan. Enskild undervisning rymmer alltså även den sociala diskursen och gruppundervisning den estetiska diskursen.

Kreativitet bygger enligt B.I. Olsson (1994:51ff) på att man pendlar mellan konvergent och divergent tänkande. Konvergent tänkande innebär att man söker ett entydigt svar eller en entydig lösning på ett problem. Detta sätt att tänka har en framträdande position i den västerländska positivistiska vetenskapliga traditionen. Det divergenta tänkandet är mer öppet på så sätt att det söker alternativa lösningar och svar och tar dem i beaktande även om de skulle vara varandra motstridiga. Detta sätt att tänka brukar förknippas med fantasi och kreativ förmåga. Olsson menar emellertid att båda tänkesätten behövs och utgår då från Graham Wallas modell för den kreativa processen bestående av fyra stadier.

- *Förberedelsefasen*, som innehåller hårt arbete med att sätta sig in i ett problem.
- *Inkubationsfasen*, då man på en ickemedveten nivå bearbetar alla de data man samlat in under förberedelsefasen.
- *Illuminationsfasen*, aha-upplevelsen som dyker upp långt senare.
- *Verifieringsfasen*, klagörande och justering av idén med hårt arbete för prövning, förbättring och kritiskt tänkande (Olsson, 1994:51).

Om en målsättning för undervisningen är att utveckla elevernas kreativitet, så är det alltså nödvändigt att man stimulerar dem att tänka på båda dessa sätt.

Olsson (1994) presenterar vidare ett kulturskoleprojekt kallat *Lördagsskolan*, där han själv deltagit som lärare. Projektet gick ut på att införa olika alternativa gruppundervisningsformer som motvikt till den traditionella undervisningen. En undervisningsdag var fjärde vecka ersattes av dessa aktiviteter var fjärde lördag, därav namnet. Syftet med projektet var att få till stånd en varierad undervisning och på så sätt stimulera eleverna till ett kreativt lärande.

Som reaktion på att skolan länge har dominerats av ett konvergent tänkande, betonas nuförtiden ofta inom human- och samhällsvetenskaperna vikten av det divergenta tänkandet. Enligt Bjørkvold (1989:125ff) hämmar skolans traditionella undervisning barnets naturliga kreativitet. Han väljer på så sätt att argumentera utifrån en klart ensartad antropologisk diskurs.

En politisk demokratiseringsprocess samt en utveckling inom den pedagogiska forskningen har medfört att lärarrollen successivt förändrats under 1900-talet. Tongivande teoribildningar för den pedagogiska forskningen idag är konstruktivismen och sociokulturell teori (se t.ex. (Dysthe, (red), 2003) för genomgång av dessa teoribildningar). Som lärare förväntas man numera sätta eleven i centrum för undervisningen, inte sig själv. Kunskapen ses inte så mycket längre som något objektivet som förmedlas utan mer som en pågående process hos eleven i vilken hon själv bygger sin kunskap utifrån sin förförståelse. Lärares uppgift är att vägleda eleven i hennes lärande. Eleven ska stimuleras att ta eget ansvar över sitt lärande och på så sätt få mer inflytande över undervisningen. Vidare ska eleverna uppmuntras att samverka och samarbeta med varandra och med läraren. För instrumentalläraren har denna utveckling också inneburit att den estetiska kultursynen successivt ersatts med den antropologiska.

2.2 Differentiering och inkludering

Nedanstående definitioner av differentiering och inkludering (inklusion) är hämtade ur Bengt Perssons bok *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap* (2001).

Differentiering:

Processer som syftar till att tillmötesgå elevers olika förutsättningar för lärande. Differentieringen kan innebära att stoff och undervisning anpassas inom ramen för en inkluderande pedagogik men även att eleverna differentieras och placeras [enskilt eller] i olika grupper eller skolor med utgångspunkt i deras bedömda möjligheter att klara skolans krav. (Persson2001:7)

Inklusion:

Ett begrepp som myntades i USA under slutet av 1980-talet och som innebär att krav ställs på skolan, utbildningsväsendet och samhället i stort att ständigt aktivt anpassa verksamheten så att alla elever får möjlighet att känna gemenskap, delaktighet och meningsfullhet i skolan så att ingen exkluderas ur det gemensamma och det gemensamhetsskapande. (Persson,2001:8)

Vi har gjort tillägget [enskilt eller] i den första definitionen eftersom enskild undervisning rimligtvis också borde kunna användas i differentierande syfte. Man skiljer på två olika typer av differentiering beroende på om man differentierar eleverna eller undervisningen. Organisatorisk differentiering innebär att man, för att underlätta för lärandet, skiljer av elever från varandra för enskild undervisning eller i gruppindelningen av eleverna eftersträvar homogena

grupper i något avseende (nivå, ålder, ambition m.m.). Pedagogisk differentiering innebär att man anpassar undervisningen individuellt inom den sammanhållna gruppen (Persson, 2001:111,112; Dehli m.fl.; 1980:71). Gränsen mellan de båda beror emellertid på vilken organisationsnivå man utgår ifrån. Nivågrupperingar på en kulturskola med god social sammanhållning, är det att betrakta som organisatorisk differentiering? Eller om två elever lämnar gruppen med en lärare i tio minuter, vad är det?

Inkludering förutsätter i viss mening gränsöverskridande gemenskap. Gruppen ifråga måste vara heterogen. Men är inte alla grupper i någon mån heterogena? Dehli m.fl. skriver: ”Den helt homogena gruppe finnes bare ikke.” (1980:16). De menar att individanpassning av undervisningen är nödvändig i alla grupper. Men det kan ändå vara intressant att fråga sig vilket som är det primära syftet när en lärare delar in eleverna i grupper. Ska den sociala konstellationen underlätta undervisningen eller är samspelet i sig en del av undervisningen? Om det senare är fallet så är det nödvändigt att ta för vana att problematisera kring gruppställningar.

Persson (2001:118) beskriver specialpedagogiken utifrån två perspektiv. Ett kompensatoriskt perspektiv och ett demokratiskt deltagarperspektiv. Det förra tar fasta på elevens prestation. Man vill genom kompensatoriska åtgärder ”lyfta upp barnet till den nivå där andra barn befinner sig inom ett visst område.” (Haug som citerad i Persson, 2001:118). Detta kräver en organisatorisk differentierande särbehandling. Ett demokratiskt deltagarperspektiv innebär däremot att målet inte är att ”kompensera tills avvikaren uppträder normalt. Istället ska institutionen avnormalisera det sätt på vilket regler formuleras, genom att visa vilka variationer och behov som finns innanför den. Institutionen ska bemästra heterogenitet och pluralism.” (Haug som citerad i Persson, 2001:118). Det handlar alltså om att acceptera och respektera varandra i gruppen även om man inte kan leva upp till samma krav.

2.3. Instrumentalundervisning - enskilt och i grupp

Dehli m.fl. definierar gruppundervisning enligt följande:

Gruppundervisning vill i musikundervisning säga: Instrumental-/vokalundervisning i grupper av varierande storlek
-där alla elever har samma instrument eller närbesläktade instrument.
-där alla eleverna får sin huvudsakliga undervisning på sitt instrument.
-där alla eleverna följer i det närmaste samma upplägg (undervisningsmaterial och undervisningsaktiviteter).
-där alla eleverna i stort sett är engagerade i gemensamma aktiviteter under lektionen. (Dehli m.fl., 1980:14; Larsson, 2005:2, Larssons översättning)

Något som kan vara värt att beakta är att man i detta sammanhang utgår ifrån enskild instrumentalundervisning som norm. Även om gränsen mot ensembleundervisning är vag så är denna i strikt mening något annat. Om man utgår från begreppen kontextberoende och kontextoberoende (Olsson,1993:152ff) så är instrumentalundervisning i grupp mer kontextoberoende än enskild sådan och därför också formaliserad i högre grad.

Den kontextoberoende kunskapsförmedlingen [...] kännetecknas av ett kunskapsurval och undervisningsformer som är skilda från speciella situationer [...] Den [...] kontextberoende kunskapsförmedlingen är [däremot] specialiserad genom själva kunskapens närhet till en speciell situation eller ett sammanhang. (Olsson,1993:152).

Eftersom instrumentalundervisning i grupp utgår ifrån den enskilda undervisningen så kan man se den som kontextoberoende i dubbel bemärkelse. Dels så använder man undervisningsmaterial som är anpassat för enskild undervisning, dels spelar man ofta i en ”onaturlig”

konstellation (till exempel fyra trumset, eller fem pianon). Dessa konstellationer är extremt ovanliga i uppspelningssammanhang. Instrumentalundervisningen bygger traditionellt sett på att man betonar musikens estetiska funktion och antar ett analytiskt förhållande till dess beståndsdelar.

2.4 Social elit - begåvningselit - musik åt alla

Traditionellt har musikskolans verksamhet följt konservatoriemodellen (Brändström & Wiklund, 1995:119) och varit inriktad på att förmedla kulturarvet samt frambringa skickliga professionella musiker. Mästare-gesäll-undervisningens traderingsideal har då varit gynnsamt i värnandet och säkerställandet av kulturarvet som statusbringande symbol för det ledande samhällsskiktet (Rostvall & West, 2001:48). Ett socialt elittänkande som härrör från guvernantsundervisningen på 1700-talet av adelns barn i hemmet har efterhand ersatts av ett mer demokratiskt elittänkande i avseende på musikalisk medfödd begåvning. Begåvning har ansetts som nödvändig för att kunna utvecklas (Jaques-Dalcroze, 1997:21). Denna syn har så småningom i sin tur ersatts av föreställningen att alla har rätt till instrumentalundervisning. En social skillnad finns dock ännu idag kvar i vem som får instrumentalundervisning trots att den politiska målsättningen finns att nå ut till alla. Tjänstemanna- och medelklassbarn är t.ex. överrepresenterade i kulturskolan i jämförelse med arbetarklassbarn (Brändström & Wiklund, 1995:14). Målsättningen att nå ut till alla står även i motsättning till målsättningen att förbereda de seriöst satsande eleverna för högre musikstudier. Idag pågår en debatt om vem kulturskolan är till för, ska man värna om en musikalisk bredd eller en musikalisk elit? Dessa båda ståndpunkter kan hos instrumentallärarna sammankopplas med deras preferens för antingen lärar-kod eller musiker-kod (jmf med diskussionen om teori och praxis på s.6).

2.5 Styrdokument

Att utforma undervisningen i förhållande till uppsatta mål är ett oerhört svårt företag inte bara för att varje undervisningssituation innebär en rad begränsande praktiska betingelser utan även för att målsättningarna i sig kan stå i motsättning till varandra. Kravet på en inkluderande undervisning eller en skola för alla är t.ex. svårförenligt med kravet på att anpassa undervisningen till den enskilda elevens specifika behov. Vidare kan man fråga sig om den huvudsakliga meningen med undervisningen är att förmedla sakkunskaper eller kanske istället att fostra eleverna till empatiska och solidariska samhällsmedborgare och bidra till att de utvecklar sin förmåga att samarbeta? Dessa intentioner står i konflikt med varandra i praktiken men inte i teorin. De uttrycks tvärtom sida vid sida, såväl i statliga styrdokument som i teoridelen av vår lärarutbildning. Det finns alltså en diskrepans mellan formuleringsarenan och realiseringsarenan som är ytterst problematisk i undervisningshänseende.

Musiklärare i kommunala musikskolan har alltid haft stor frihet i upplägget av sin verksamhet men samtidigt inga krav på sig att planera och utvärdera den. Konkreta styr- eller måldokument har saknats. Efter kommunaliseringen av skolan 1990 och läroplanernas omorientering mot målstyrning (Lpo 94 och Lpf 94) istället för regelstyrning har en stor tolknings- och planeringsaktivitet påbörjats i kommunerna. Denna verksamhet har kommit att omfatta även den frivilliga musikundervisningen. Trots att inte kulturskolorna formellt berörs av de statliga direktiven i läroplanerna riktar deras huvudmän, kommunerna, ofta samma planeringskrav till dem (Rostvall & West 1998:108ff). Styrdokumentet är alltså inte bindande men uttrycker vad som är önskvärt och lägger upp riktningen för verksamheten. Styrdokument på kommunal nivå och på skolnivå följer i princip de värderingar och riktlinjer som uttrycks i statliga styrdokument (Lpo 94, Lpf 94).

Ur Lpo94:

Riktlinjer

Alla som arbetar i skolan skall

- medverka till att utveckla elevernas känsla för samhörighet, solidaritet och ansvar människor också utanför den närmaste gruppen,
- i sin verksamhet bidra till att skolan präglas av solidaritet mellan människor,
- aktivt motverka trakasserier och förtryck av individer eller grupper och
- visa respekt för den enskilda individen och i det vardagliga arbetet utgå från ett demokratiskt förhållningssätt. (Lärares handbok, 2002:14)

Ur Lpf 94:

En likvärdig utbildning

[...] En likvärdig utbildning innebär inte att undervisningen skall utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser skall fördelas lika. Hänsyn skall tas till elevernas olika förutsättningar, behov och kunskapsnivå [...] Särskild uppmärksamhet måste ägnas åt de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen[...] (Lärares handbok, 2002:38)

Ur Härlanda kulturplan för musik och kulturskola:

I de frivilliga ämneskurserna läggs stor vikt vid gedigna ämneskunskaper. Undervisningen ska i största möjliga mån ske i grupp, för att skapa ett socialt sammanhang för aktivitetens utövande. Pedagogiken ska präglas av positiv förstärkning, lagom utmaningar för varje elev och en god kontakt med hemmet. Eleverna ska få tillfälle att visa sina produktioner för publik och delta i olika kulturevenemang.

[...]

Mål:

De elever som önskar ska erbjudas möjlighet att delta i Musik- och kulturskolans frivilliga undervisning.

[...]

Det här vill vi utveckla:

Öka tillgängligheten till kulturskolan för barn med särskilda behov eller funktionshinder. (Härlanda kulturplan 2004-2006)

Man kan se en skillnad i hur riktlinjer läggs fram beroende på vilken nivå de presenteras. På nationell nivå har målen en mer ideologisk karaktär, medan de mål som presenteras i lokala styrdokument uttrycker mer organisatoriska och ekonomiska aspekter. På nationell nivå uttrycks vilka kvaliteter som är eftersträvarvärda medan huvudmannen, d.v.s. kommunen och kommundelsnämnderna, genom kulturplaner och kulturskolplaner uttrycker hur och inom vilka ramar dessa kvaliteter ska eftersträvas.

3. Metod

3.1 Metodval

Detta arbete grundar sig på dels relevant forskningslitteratur, dels en intervjuundersökning. Eftersom omfattningen av detta arbete inte tillät oss att intervjua så många personer att vi kunde få en hög generaliserbarhet, valde vi att göra en fallstudie av fem lärare. Valet att göra intervjuer grundar sig på att vi ville ha ett aktuellt material hämtat från verkligheten och från den region som vi själva med största sannolikhet kommer att arbeta i. Vi ville skapa oss en bild av hur några lärare ser på dessa begrepp och hur de ser på sin egen undervisning. En observation hade gett oss en bild av vad de faktiskt gör, men vi var intresserade av vad de hade för föreställning om sin egen undervisning och undervisning i allmänhet. En enkät hade kanske gett ett mer generaliserbart resultat, men hade inte gett oss samma djup i de frågor som vi var intresserade av. Vi ansåg att en något mer ostrukturerad intervju skulle ge oss detta djup kring de enskilda informanternas föreställning om dessa frågor.

De första intervjufrågorna handlar om informanternas utbildning och hur länge de arbetat som instrumentallärare. Dessa frågor är av relevans eftersom vi då kan se om det finns någon tendens till en viss attityd beroende av dessa saker. Sedan ställer vi frågor som rör informantens verksamhet på skolan, huruvida han eller hon undervisar i grupp, eller enskilt, samt hur hon eller han motiverar det ena eller det andra sättet att undervisa, detta för att få en bra bild av informantens attityd till gruppundervisning och enskild undervisning. Intervjun handlar sedan om hur lärarna hanterar elever som avviker på olika sätt, elever som lär sig olika fort samt om inkluderande och differentierande aspekter på undervisningen. Vi ville med dessa frågor skaffa oss en uppfattning om hur lärare förhåller sig till de styrdokument som finns för kulturskolorna, som säger att skolan är till för alla, samtidigt som alla elevers enskilda behov skall uppmärksammas. Sista frågan, om lärarna arbetar i lärarlag, syftar till att spegla den sociala aspekten även hos lärarkollegiet. Efter sista intervjufrågan har vi frågat samtliga informanter om det är något de vill tillägga utöver det som sagts.

Christer Larsson har skrivit ett till vårt närgränsande examensarbete (7 poäng) vid Musikhögskolan i Göteborg. Han har i sitt arbete undersökt några instrumentallärares syn på instrumentundervisning i grupp. Vi har därför i vår intervjuundersökning delvis använt oss av intervjufrågor hämtade från hans arbete (Larsson, 2005:24), eftersom vi även vill jämföra och komplettera vårt resultat med hans.

3.2 Urval

Vi har valt att intervjua fem instrumentallärare som undervisar på kulturskolor i Göteborg. Vi försökte få en spridning bland informanterna vad gäller ålder, kön, instrument, samt vilken skola de undervisar på. De fem informanterna undervisar på fyra olika kulturskolor, och undervisar i flöjt, piano/keyboard/blockflöjt, slagverk, cello och saxofon/klarinet. Samtliga informanter har en musikpedagogisk högskoleutbildning. De var tre kvinnor och två män och tog examen mellan 70-talet och 2001. Bland de lärare som vi kontaktade för intervju, var dessa fem de första som hörde av sig till oss. Vi hade då tur, eftersom de stämde bra överens med våra spridningskriterier.

Intervjuns utformande gör att vi antagligen får en bättre bild av lärarnas attityd till frågorna, än hur de egentligen undervisar. Vi har inte sett informanterna undervisa.

3.3 Genomförande

Intervjuerna gick till så att vi träffade informanterna på deras arbetsplats, för att försäkra oss om att intervjusituationerna blev någorlunda lika varandra. Vi såg också till att avtala en tid med informanterna då de hade tid att genomföra intervjun med god marginal. Att vi gjorde intervjuerna på lärarnas hemmaplan medförde också att de fick en avslappnad relation till miljön. Detta tillsammans med att en direktkontakt ofta skapar förtrolighet, kan ha haft en positiv effekt när det gäller svarens uttömlighet.

Samtliga informanter fick cirka fem minuter innan påbörjad intervju läsa igenom intervjufrågorna, och sedan ställa eventuella frågor kring dessa. Syftet med det var att försäkra oss om att informanterna inte missförstod någon fråga, och att materialet skulle bli tydligare genom att eliminera onödiga tveksamheter. Alla informanter fick också veta att vi spelade in intervjun, samt att de skulle förbli anonyma i den slutgiltiga undersökningen. Tre av intervjuerna var cirka 60 minuter långa, och två var cirka 40 minuter. Skillnaden i tid berodde på informanternas grad av utförlighet i svaren. Eftersom vi anser att det informanterna *inte* sa också bidrar till vår helhetsuppfattning av informanten, ser vi inte detta som något problem.

Vi spelade in samtliga intervjuer på MiniDisc och transkriberade sedan det i svaren, som vi ansåg ha relevans för vår undersökning. Vi gjorde sedan en sammanfattning utifrån det.

3.4 Intervjufrågor

Här presenteras intervjufrågorna i den ordning som de ställts till informanterna. Fråga 4 har endast ställts till de informanter som vi ansett svarat otillräckligt i övrigt gällande den frågan. På grund av ett rent misstag från vårans sida, har fråga 11 endast ställts till tre av de fem informanterna. Eftersom vi bedömde att undersökningens kvalitet inte försämrades av det, valde vi att ändå inkludera den frågan i undersökningen, eftersom vi fått tillfredsställande svar av de tre informanterna som vi ställt frågan till.

1. Vad har du för relevant utbildning?
2. Hur länge har du arbetat som instrumentallärare?
3. Undervisar du i grupp eller enskilt, eller både och?
4. Beskriv din verksamhet i kulturskolan.
5. Vad ligger till grund för hur du delar in elever i grupper?
6. Vad utmärker enligt dig en lyckad gruppkonstellation?
7. Hur hanterar du elever i en grupp, som lär sig olika fort?
8. Hur motiverar du instrumentalundervisning i enskild form?
9. Hur motiverar du instrumentalundervisning i grupp?
10. Vilka problem finns med enskild undervisning?

11. Hur balanserar du kollektiv hänsyn med individuell, i grupp?
12. Hur hanterar du elever i kulturskolan som avviker från normen? (t.ex. elever med fysiskt eller mentalt handikapp eller elever som avviker socialt eller kulturellt)
13. Hur kan man i kulturskolan få till stånd en differentierande och samtidigt inkluderande undervisning?
14. Anser du att dessa båda begrepp står i konflikt med varandra?
15. Arbetar du i lärarlag? Vilka problem kan det skapa och vilka möjligheter ser du med detta?

4. Resultat

Vi redovisar här vårt resultat i form av de intervjuer vi gjort. Intervjuerna redovisas var för sig. Från informant A till E. En sammanfattning av intervjuerna följer på sidan 29.

4.1 Informant A

Vad har du för relevant utbildning?

Hon läste först musikvetenskap, och Särskild Ämnesutbildning i Musik (SÄMUS). Hon tog examen från SÄMUS 1978. Sedan åkte hon till USA, studerade på Berklee College of music i Boston. Sedan bestämde hon sig för att skaffa sig en pedagogisk komplettering, och läste även en tre år på Stockholms musikpedagogiska institut (SMI). Där studerade hon piano- och flöjt-pedagogik.

Hur länge har du arbetat som instrumentallärare?

Hon började jobba som instrumentallärare 1979, men eftersom hon fortsatte att studera så jobbade hon till och från ett tag. Hon har jobbat som instrumentallärare på många olika ställen i Sverige, och sedan tio år i Göteborgstrakten.

Undervisar du i grupp eller enskilt, eller både och?

Hon undervisar absolut både enskilt och i grupp, men på senare år undervisar mer och mer i grupp. Hon tycker att det har skett en tydlig förändring när det gäller gruppundervisning de senaste 15 åren. Nu har hon endast en enskild elev, och det är av schematekniska skäl. Hon säger att det finns direktiv från skolan att undervisa i grupper. Detta tror hon gäller i allmänhet på alla kulturskolor. Om någon elev vill eller behöver enskild undervisning erbjuder hon privatlektioner till dessa elever. Hon säger att man i glesbygden har mycket mer enskild undervisning än vad man har i stan. På hennes musikskola måste de ta in alla, och de har som mål att inte ha någon kö.

Vad ligger till grund för hur du delar in elever i grupper?

Hon tycker främst att det har med att göra hur bra de passar ihop. Antingen kan det vara att eleverna komplettera varandra, eller att de har samma fallenhet för nånting. Det kan alltså ibland vara likheter och ibland skillnader som avgör om grupper fungerar bra. Schemat avgör också i stor utsträckning hur grupperna blir. Ibland ändrar hon om i grupper efter en tid. Det gör hon genom att flytta vissa elever om det visar sig att något inte fungerar. Till exempel kan det vara på grund av elever som stör andra elever.

Vad utmärker enligt dig en lyckad gruppkonstellation?

Först och främst när eleverna har kul ihop, och sporrar varandra. Att gruppen kan fokusera, och eleverna kan vara kreativa och vallar åt (leder) varandra. Att de känner sig motiverade att öva hemma och när samspelsträning fungerar. De ska inspirera varandra, pusha varandra, och ta ansvar inför varandra. De ska också ha förtroende för varandra. Hon menar också att det är viktigt att de vågar spela och improvisera för varandra i gruppen.

Hur hanterar du elever i en grupp, som lär sig olika fort?

Några får svårare läxor, och man kan variera undervisningen med mycket gehörsspel, teori, och ackord. Hon försöker få tag på differentierat undervisningsmaterial (hon nämner ett exempel på sådant undervisningsmaterial; *Duetts for one*), men ibland gör hon egna stämmor med varierande svårighetsgrad.

Hur motiverar du instrumentalundervisning i enskild form?

Med enskild undervisning kan man jobba med just det den eleven vill göra. Det kan ibland fungera även i grupp. Hon tycker att instrumenttekniska saker ibland kräver enskild undervisning. Det finns olika problem hos eleverna som man vill ta itu med, och även olika fallenheter som man vill utveckla hos dem. Dessa saker är lättare att bemöta när man har dem enskilt. Hon anser att det är svårt att undervisa notläsning i grupp. Det är ett ensamvargsjobb tycker hon.

Hur motiverar du instrumentalundervisning i grupp?

Det första hon nämner är att man får längre speltid. Hon motiverar det också med att det är en självklarhet att spela i grupp, och många elever kan vara lite rädda och hämmade när de spelar ensamma. Det är bra att pröva på från början att spela tillsammans. Det blir en kick för eleven att se att "det går nog". I de bra fallen pushar eleverna varandra, och lyfter upp varandra och stöttar varandra. En annan positiv sak med gruppundervisning är att man kan öva på improvisation på ett bra sätt. De kan spela var sitt solo på t.ex. en blues, och oftast är alla med och vågar. Föräldrar får gärna vara med på lektionerna och spela.

I en grupp lär sig eleverna "fuska", vilket kan vara bra att kunna. Eleven stannar inte upp hela gruppen och säger "nu gjorde jag fel", utan gruppen gör att det blir ett flyt i musiken, som gör att man måste hänga på. Intonation och puls också är också jättebra och jätteviktiga saker man får med i grupp. Även självkänslan och känslan av att man har en styrka tillsammans. I gruppundervisning får eleverna också känslan av att det inte är så märkvärdigt att gå upp och spela inför andra.

Vilka problem finns med enskild undervisning?

De kan bli rädda för att spela inför andra om man inte någon gång har gruppen omkring sig. Å andra sidan spelar de flesta i en orkester. Enskild undervisning är bara problematiskt om eleven inte har någon att spela med vid sidan om den enskilda undervisningen. Hon har alltid sett till att hennes elever har en konstellation att spela i utöver instrumentalundervisningen. Hon har aldrig haft elever som bara spelar på hennes lektioner.

Hur balanserar du kollektiv hänsyn med individuell, i grupp?

Det är svårt ibland. Det är lätt hänt att man är okänslig mot vissa elever som lätt blir ledsna. Vissa blir utsatta i gruppen, till exempel när en elev inte har klarat av en viss sak. När eleven blir rättad inför de andra eleverna, blir den eleven utsatt i gruppen, men inte nödvändigtvis av gruppen. Hon tycker å andra sidan inte att man kan "tassa på tå" så *väldigt* mycket heller. Man är som lärare tvingad att säga till eleven inför gruppen, eftersom man inte har dem enskilt. Hon nämner också att ansvar inför varandra är viktigt.

Hur hanterar du elever i kulturskolan som avviker från normen? (t.ex elever med fysiskt eller mentalt handikapp eller elever som avviker socialt eller kulturellt)

Hon tycker inte att man ska bunta ihop alla elever helt odifferentierat. Det måste alltid finnas en musikalisk gemensam grund för att till exempel en orkester ska kunna fungera. Det är dock svårt att veta vad elever har i bagaget när de är nya, men det viktigaste är vad som händer på lektionen, hur det fungerar musikaliskt och socialt. Alla elever måste ha möjlighet att utvecklas. Det är en utmaning att försöka sammanföra olika nivåer, skriva stämmor av olika svårighetsgrad mm, men hon tycker att en nivågruppering är nödvändig.

Hon vill också ta upp att man borde "nosa" mer på varandras kulturfärer i kulturskolan. Varför inte använda svenska folkmelodier, eller melodier från helt andra kulturer i undervisningen? Hon har uppfattningen om att läromedlen som används i kulturskolan är väldigt anglosaxiskt präglade. Hon tycker att man ska låta elever med annan kulturell härkomst ta med eget material till skolan. Anledningen till att detta inte görs beror på att det är mer omständligt än att använda "det som finns".

Hur kan man i kulturskolan få till stånd en differentierande och samtidigt inkluderande undervisning?

Först och främst ska det vara roligt för alla, men det lyckas inte alltid. I en orkester t.ex, beror det på vad det är för barn som är med. Man måste ha en varierad repertoar, arbeta med teman och låta eleverna komma med egna idéer så att de känner sig delaktiga. "Har ni någon tokig idé som ni skulle vilja göra?" Det är bra att spåna idéer tillsammans.

Anser du att dessa båda begrepp står i konflikt med varandra?

Här svarar hon först bestämt "Nej!", men ångrar sig. Hon känner sig förfärligt låst av materialet i blåsorkestern. Blåsorkester är lite för fyrkantigt, och hon menar att hon inte är någon orkestermänniska. Det är omöjligt att sätta sig och skriva eget material som passar alla. Det är bra att det finns färdigt material, men det kan som sagt vara lite "fyrkantigt". I hennes orkester får alla spela solo, dvs. improvisera, och alla brukar vara med på detta.

Arbetar du i lärarlag? Vilka problem kan det skapa och vilka möjligheter ser du med detta?

Ja. Det är viktigt att få samarbeta med de lärarna som man trivs med. Hon vill inte bli tvingad att jobba där personkemin inte stämmer. Hon anser att personkemin inte går att ändra på. Gemensam grundkänsla är viktigt. En idé måste komma först, och en gnista behövs. Man kan inte samarbeta enbart för sakens skull. Småskuren millimeterrättvisa har hon inte mycket till övers för. Det är viktigt att kunna säga vad man tycker, ta emot varandras idéer och vara öppen inför varandra. Personkemi är något som finns eller inte finns, och den går inte att utveckla genom skolprojekt, anser hon.

4.2 Informant B

Vad har du för relevant utbildning?

Två år på folkhögskola med musikinriktning, och fyra år musikhögskola med pedagogisk inriktning.

Hur länge har du arbetat som instrumentlärare?

Totalt nio år, varav åtta år på en och samma kulturskola. Första året vikarierade hon i Varberg, Borås, Kumla, Lerum.

Undervisar du i grupp eller enskilt, eller både och?

Både och.

Beskriv din verksamhet i kulturskolan.

Hon undervisar klassorkester i årskurs två. Detta är dagtid 40 minuter två gånger i veckan. Hon beskriver denna orkesterverksamhet som ”musse combo, fast stråk”. Metodiken som används här är inspirerad av den engelska stråkmotodikern Sheila Nelson. Hon har stråkkrytmik för förskolebarn i 5-6-årsåldern. Förskolan kommer då dit och spelar fiol och cello i 40 minuter i tre grupper. På eftermiddagarna har hon celloelever både enskilt och i grupp, och de är från årskurs ett till sista året på gymnasiet.

Arbetsättet och traditionen har skilt sig väldigt mycket på de olika skolorna hon har arbetat på. Hon tror att ökad gruppundervisning bara har med ekonomi att göra, och att det inte finns någon metodisk anledning till det. Hon säger att det är svårt för lärare att undervisa i grupp om man inte har ”grupptänket”. Det är viktigt att en sådan förändring inte bara blir ett sätt att spara in pengar. Fortbildning vore en bra investering för lärare som inte är vana vid gruppundervisningen. Hon tycker att det finns fler möjligheter i grupper när det gäller lekar och övningar.

Vad ligger till grund för hur du delar in elever i grupper?

I början, innan hon har träffat eleverna, är det ålder och beroende på var dom bor avgörande. Enskild undervisning sker endast när det inte finns något annat schemamässigt alternativ. Det kan också vara av rent pedagogiska skäl. En elev som har kommit mycket längre än andra får enskild undervisning. Hon undviker att ändra om i grupperna under första året, men om en elev drar ner en annan elevs lust, försöker hon flytta den eleven.

Vad utmärker enligt dig en lyckad gruppkonstellation?

Att de trivs med varandra och att de är kompisar är viktigast, och att de träffar varandra i skolan eller bor på samma ställen. Det är också viktigt att de är på samma nivå.

Hur hanterar du elever i en grupp, som lär sig olika fort?

Hon försöker ofta lägga sig på olika nivåer under lektionen. Eleverna får improvisera över olika tonmaterial. Även samspelsövningar med stämmor av olika svårighetsgrad är en lösning. Enkla övningar kan ges till elever som har kommit längre. Man kan lägga till något moment åt någon elev.

Hur motiverar du instrumentalundervisning i enskild form?

Hon tycker det är viktigt att enskild undervisning finns som ett alternativ för särskilt avancerade elever och även elever med särskilda svårigheter, som till exempel koncentrationssvårigheter.

Hur motiverar du instrumentalundervisning i grupp?

Först och främst vill eleverna oftast spela tillsammans. De tycker det är tråkigt att spela själva. Hon tycker det är bra med gruppundervisning de första två åren, det är idealiskt. Eleverna tycker det är kul att träffas, och det blir mer på lek. Det är också bra eftersom man kan säga samma sak till flera elever samtidigt, istället för att säga samma sak till en och en. I början är det ofta samma saker som gäller alla, säger hon. Efter några år när det spretar mer mellan eleverna, kan man dela på dem. Hon tycker inte att man behöver lägga så jättemycket tid på det tekniska finliret och detaljerna hos nybörjarna.

Vilka problem finns med enskild undervisning?

Vissa barn tycker det är jobbigt eller tråkigt att träffas ensam med en vuxen. Annars tycker hon inte att det finns så mycket problem. Däremot finns det mer möjligheter med gruppundervisning, säger hon. Enskild undervisning är ganska oproblematiske, och kräver mindre förberedelser.

Hur balanserar du kollektiv och individuell hänsyn när du undervisar i grupp?

Hon försöker lägga sig på olika nivåer på samma lektion, och ge eleverna olika uppgifter. Man kan ge de som väntar något annat att tänka på medan man hjälper en annan. Det kan vara små uppgifter som kan vara helt olika. Hennes grupper är om 2-4 elever.

Hur hanterar du elever i kulturskolan som avviker från normen? (t.ex. elever med fysiskt eller mentalt handikapp eller elever som avviker socialt eller kulturellt)

I hennes skola är normen att vara invandrare, och hon säger att många elever har koncentrationssvårigheter. Hon tycker inte att en elev ska behöva utsättas för gruppundervisning om den inte klarar av att vara in en grupp. De eleverna behöver den enskilda stunden med läraren, för att slippa gruppen, där de tydligare känner att de inte klarar av saker, och att de är sämre. Hon menar att de känner sig utanför om man sätter dom i en grupp, snarare än tvärt om. En del är inte med i orkestern, för att dom inte klarar av det. Det kan vara av sociala eller musikaliska skäl, eller både och. De klarar inte av att sitta still. Men man ska ibland försöka genom att ge dem lättare stämmor. De ska känna ”jag klarar det här!”, annars är det inte roligt.

Hur kan man i kulturskolan få till stånd en differentierande och samtidigt inkluderande undervisning?

Orkestrarna är indelade efter nivå, men man gör gemensamma projekt, där alla är med och spelar olika svåra stämmor. När hon tidigare jobbade på en annan kulturskola hade hon bara enskilda elever, men slog ihop alla och hade gemensamma lektioner också. Hon försöker se alla i gruppen.

Anser du att dessa båda begrepp står i konflikt med varandra?

Hon svarar först bestämt nej, men ångrade sig och säger att det finns tillfällen då de gör det. Då är det speciella barn som har svårt att koncentrera sig. Som inte passar in i en grupp, säger hon.

Arbetar du i lärarlag? Vilka problem kan det skapa och vilka möjligheter ser du med detta?

Ja, i samband med klassorkestertimmarna och orkestertimmarna. Då är det tre lärare som undervisar tillsammans. Klassorkestertimmarna planeras även tillsammans. Man arbetar i lärarlag i olika projekt med konserter och föreställningar, och det är mycket planering inför det. Problemet med lärarlag dyker upp när man inte tycker samma sak, och inte alls har samma metodik eller grundläggande idéer. Annars är det mest fördelar tycker hon. Lärarlag är bra för att bolla idéer. "Har ni provat det här?". Det har aldrig varit några problem med lärarlag på hennes skola. Hon tror att det är svårare att få ett stort arbetslag att fungera.

4.3 Informant C

Vad har du för relevant utbildning?

Hon har studerat pianopedagogik på musikhögskolan på 70-talet. Rytmikstudier i Köpenhamn för Gerda von Büllöv. Piano för professor Bohn i Stockholm. Hon är klassiskt skolad, men spelar allt mer annat, som pop och blues.

Hur länge har du arbetat som instrumentallärare?

I cirka 30 år. Hon har bland annat arbetat parallellt som repetitör på stora teatern på 80-talet, jobbat som pianolärare på rytmiklinjen på Musikhögskolan i Göteborg, och på musikskolan i Partille. Hon har jobbat på musikskolan i Torslanda sedan 1989. Torslanda musikskola tillhör Lundby från och med 2004. Hon undervisar även i blockflöjt.

Undervisar du i grupp eller enskilt, eller både och?

Hon undervisar både enskilt och i grupp. Hon beskriver det som "katastrofalt" att ha tre elever på 30 minuter. Nu har hon istället två elever på 25 minuter. De enskilda elever hon har är de som hon valt att ha varannan vecka istället för två elever varje vecka. Hon berättar att för två år sen hade varje elev 20 minuter. Eftersom gruppundervisning blivit vanligare har den klassiska musiken på instrumentallektionerna fått ge vika för pop, blues och rock, som lämpar sig bättre för gruppundervisning än vad klassisk musik gör. De elever som vill ha undervisning i klassiskt piano erbjuder hon enskilda privatlektioner. Gruppundervisningen har ökat eftersom det har beslutats att *alla* ska få börja musik och kulturskola. Hon tror att skälet till den ökade gruppundervisningen är främst ekonomiskt.

Vad ligger till grund för hur du delar in elever i grupper?

Hon delar in eleverna efter ålder. På hennes skola tar de in de äldsta eleverna först. Hon har därför många nybörjare som går i 7:an och 8:an, vilket hon tycker är tragiskt. Det är svårt för dem att börja i den åldern. Fingrarna är stela osv. De har stått i kö hela livet för att få börja. Förr var det de som hade spelat förut som fick komma in först. Ibland kan elever få hamna i samma grupp på grund av att de är klasskamrater, men oftast är det åldern som avgör.

Vad utmärker enligt dig en lyckad gruppkonstellation?

Enligt henne är grupper om två elever det bästa, för det blir inte för stimmigt. Hon flyttar på elever om de inte kommer överens i gruppen. Trillingar till exempel, fungerar inte ihop. De hoppar ut och in genom fönstren och slåss med flöjterna säger hon. I vissa fall delar hon in dem i pojk- och flickgrupper, och detta har i vissa fall löst de disciplinära problemen.

Hur hanterar du elever i en grupp, som lär sig olika fort?

Det är svårt, säger hon. Hon försöker uppmuntra alla genom att peka på allas positiva sidor. ”Han är bra på det, men du är ju jättebra på det där.” Hon upplever att det är mycket prestige bland elever i årskurs 6-8 om man jämför med låg och mellanstadiet. De yngre eleverna accepterar lättare att vissa inte hänger med och att alla är olika bra. Det är svårt att tillgodose alla elevers musikaliska intresse med repertoar som passar alla. Hon använder *ibland* hörlurar i sin keyboardundervisningen. Hon vill dock att de ska spela tillsammans i första hand, eftersom de annars spelar mycket ensamma hemma.

Först spelar de ihop, sen hjälper hon den ene en liten stund, och sen den andre. Detta gäller i grupper om två elever. Man kan till exempel klappa rytmer på den enes axel som han eller hon sedan får skriva upp på tavlan.

Hur motiverar du instrumentalundervisning i enskild form?

Förståndshandikappade klarar inte av gruppundervisning. Hon berättar om ett fall där en förståndshandikappad elev ofta fick epilepsianfall när hon var i grupper. Hon säger också att barn med DAMP och ADHD, behöver enskild undervisning för att kunna koncentrera sig och lugna sig. Även de eleverna med otroliga komplex, samt de som har kommit mycket långt, behöver enskild undervisning. Hon säger att de duktiga eleverna blir understimulerade i grupp. Särskilt när det rör sig om klassisk musik, då man till exempel ska spela en Chopinvals. Hon menar att man inte hinner med att gå igenom ett sådant stycke på ett meningsfullt sätt i en grupp. Det krävs då enskild undervisning.

Hur motiverar du instrumentalundervisning i grupp?

De blir vana att spela tillsammans, och är inte rädda för att uppträda inför varandra eller andra. De blir trygga med varandra, och lär sig lyssna på varandra. Den sociala aspekten är bra, man lär känna sig själv mycket när man är med andra. Det är viktigt att de lär sig behärska att andra spelar andra saker än det man själv spelar. Hon tycker det är jättetråkigt att den individuella undervisningen tas bort mer och mer. Det ska vara mycket mer både och. Hon berättar också att inte alla hennes elever spelar i ensembler, utan vissa spelar bara på sina instrumentallektioner.

Vilka problem finns med enskild undervisning?

Hon funderar, men säger att det inte finns några direkta problem. Det kan i så fall vara att elevernas personliga och privata vardagsproblem kommer upp mer under lektionstid. Lektionerna kan bli till någon slags terapi för eleven, och läraren blir då mer socialarbetare, eller en andra mamma eller pappa.

I enskild undervisning måste man också passa sig så att de inte kommer ifrån det att spela med andra. Hon tycker att det mestadels inte finns någon dålig effekt av individuell undervisning.

Hur hanterar du elever i kulturskolan som avviker från normen? (t.ex. elever med fysiskt eller mentalt handikapp eller elever som avviker socialt eller kulturellt)

Hon vill ha förståndshandikappade elever individuellt.

Hur balanserar du kollektiv hänsyn med individuell (i en grupp)?

Man ska ge försiktig kritik, och försöka uppmuntra dem som ligger lite efter, och peppa dem lite extra. Det är också viktigt med humor i undervisningen, och med den försöka avdramatisera uppspel etc. Hon tycker inte att man ska tvinga elever att spela upp, men vissa vill bli lite piskade för att komma igång med att öva.

Hur kan man i kulturskolan få till stånd en differentierande och samtidigt inkluderande undervisning?

Genom att ha en varierande svårighetsgrad på det man spelar tillsammans. Vissa elever kan till exempel spela trummor med keyboarden, till och med på konserter. Det är bra att ha en uppgift till varje unge, men detta ställer högre krav på lärarna. Det kräver mer planering att se varje enskild individ i en grupp. Hon vill även ge enskild undervisning till dem som har det svårt, och sen sätta in dem i gruppen igen, eller plocka ut dem som är duktiga. Man får inte beröva de duktiga eleverna möjligheten att utvecklas till fullo.

Anser du att dessa båda begrepp står i konflikt med varandra?

Det kan vara en konflikt, men det behöver inte vara det. För att det inte ska bli en konflikt fordras mer arbete av lärarna.

Arbetar du i lärarlag? Vilka problem kan det skapa och vilka möjligheter ser du med detta?

Undervisningen sköter man själv, men uppspelningar och konserter gör de ihop i lärarlag. Saker som affischer, reptider, samla in saker och mejla hit och dit sköts i lärarlag. Detta har blivit väldigt mycket bättre de sista åren, tycker hon.

4.4 Informant D

Vad har du för relevant utbildning?

Han gick först folkhögskola med musikinriktning, och sedan musikhögskola med lärarinriktning. Han tog lärarexamen 1999.

Hur länge har du arbetat som instrumentallärare?

I fem år. Han jobbar heltid som lärare och frilansar även som musiker i olika sammanhang.

Undervisar du i grupp eller enskilt, eller både och?

Både och. Han har inte grupper större än tre elever. I början hade han upp till fem elever per grupp. Han tycker inte det finns något positivt med så stora grupper. Musikledaren på skolan ville ta in alla som sökte, och saxofon är ett populärt instrument. Han tycker att stora grupper låter för mycket och det går för sakta framåt. Han menar att barn inte kan vara lugna i 40 minuter, så han har två elever i 20 minuter istället för 4-5 elever i 40 minuter, men nackdelen är att lektionen blir kortare. Han har mycket enskilda elever, men försöker undvika det. Grupper om två elever är optimalt för hans undervisning.

Han vet inte hur de andra lärarna arbetar med grupper, men han tror att de andra lärarna har större grupper. Han undervisar i klarinett, sax, och har två orkestrar.

Vad ligger till grund för hur du delar in elever i grupper?

Framför allt ålder, men även att de går på samma skola och bor i närheten av varandra. De som har spelat innan får bilda grupper ihop, eftersom de går fortare framåt än andra. Han försöker hålla kvar grupper som fungerar bra, och ändrar inte i grupper under terminen, bara mellan.

Vad utmärker enligt dig en lyckad gruppkonstellation?

Att de är bra kompisar, på samma nivå och tycker om att spela ihop.

Hur hanterar du elever i en grupp, som lär sig olika fort?

Det där är svårt, tycker han. I de fall där han har kvar gruppen trots olikheterna, inriktar han undervisningen mot en elev åt gången. De andra får vänta undertiden. Han ger då olika läxor till olika elever, och den som är bättre får till exempel fler låtar i läxa.

Om de är väldigt olika, så att de inte kan spela ihop, försöker han så småningom dela på dem och placera eleverna i grupper där de passar bättre. Han tycker som sagt inte om att ändra i grupper under läsåret, eftersom det blir schematekniska svårigheter både för lärare och för elever.

Hur motiverar du instrumentalundervisning i enskild form?

En som är på en nivå som inte passar in i någon grupp, får enskild undervisning. Den eleven kanske befinner sig mellan två nivåer/grupper. Det kan också vara schematekniska problem som motiverar. Det kan också vara så att elever i en grupp slutar, så att bara en blir kvar. Då är det naturligt att den fortsätter ensam. Han säger att stora grupper blir svårhanterliga och stökiga, och att man hinner med mer i enskild undervisning. Då behöver man inte ta hänsyn till andra

Hur motiverar du instrumentalundervisning i grupp?

I grupp kan man göra mycket mer. Eleverna blir mer öppna, och tar emot mer information när en kompis är med. Man kan spela ihop, spela duetter. Små grupper är det bästa om man hittar bra grupper. De tycker det är roligare att spela tillsammans än att spela ensamma. Det kan

funka att ha tre elever i en grupp. Fyra tycker han inte om, då delar han på dem. Han vill också tillägga att den sociala biten som eleverna får under instrumentalundervisningen i grupp inte är samma som den i orkestern. På instrumentalundervisningen kan eleverna skoja och umgås mer säger han. Han menar att den sociala aspekten på orkesterundervisningen inte ersätter instrumentalundervisningen i grupp. I orkestern är eleven mer anonym.

Vilka problem finns med enskild undervisning?

Att de inte har någon att spela med. Det är inte lika roligt för dem att spela ensamma. Han säger ändå att det egentligen inte är några problem, men det är bättre att ha två elever. Han har ingenting emot enskild undervisning, utan tycker att det är bra, förutom att den sociala aspekten saknas.

Hur hanterar du elever i kulturskolan som avviker från normen? (t ex elever med fysiskt eller mentalt handikapp eller elever som avviker socialt eller kulturellt)

Han kan inte svara på det, eftersom han inte varit i kontakt med den problematiken. Han har till exempel aldrig haft någon med fysiskt handikapp. Han säger att han har elever som är "egna", men de avviker inte från normalt beteende. Det är inget som stör. Han upplever att vissa elever som anses avvika i övriga skolsammanhang, inte gör det på instrumentallektionerna. Han försöker lösa problemen med dessa elever inom den vanliga gruppundervisningen. Det är viktigt att skapa en trygg miljö för dessa elever i gruppen. Det räcker inte att eleven känner sig trygg med läraren utan tryggheten måste finnas i den gemensamma miljön med kamraterna, tycker han.

Hur kan man i kulturskolan få till stånd en differentierande och samtidigt inkluderande undervisning?

Det måste finnas resurser att bryta ner i små grupper. Då är det inga problem. På hans skola är orkester obligatoriskt för blåseleverna. De som vägrar vara med i orkester ska enligt skolans riktlinjer inte få fortsätta i musikskolan. Detta fungerar inte till 100 %, men man strävar efter det. Eleverna som inte vill vara med i orkester tvingas alltså, och han säger att de brukar tycka orkester är kul efter att ha varit med några gånger. De måste dock vara med även om de fortfarande inte vill, annars ska de som sagt sluta spela helt i kulturskolan.

Anser du att dessa båda begrepp står i konflikt med varandra?

Han tycker inte att de gör det. Det är klart att det är olika sätt att undervisa på. Alla musiklektörer har en individualiserad undervisning. Eftersom de har krav på sig att ta in alla som söker, så får de en inkluderande undervisning, menar han. Han säger dock vidare att han bara kan tala för sig själv, och ställer sig frågan: "Hur ska man annars skulle undervisa?"

Arbetar du i lärarlag? Vilka problem kan det skapa och vilka möjligheter ser du med detta?

Hela lärarkåren på skolan blir som ett lärarlag, eftersom skolan är så liten. De planerar gemensamma konserter och pratar gemensamt om vad de ska göra i orkestern, vad eleverna behöver öva på etc.

Problemet är att folk vill åt olika håll, och det tycker han är helt naturligt. Möjligheten är att han inte behöver jobba enbart med klarinett och sax, utan kan jobba ihop med andra instrumentgrupper när de har konserter. Han tycker det finns fler fördelar än nackdelar med lärarla-

gen. Vi kommer in på frågan om de i lärarlagen har diskuterat att auskultera på varandras lektioner, men det finns det varken tid eller budget till.

4.5 Informant E

Vad har du för relevant utbildning?

Han har gått på folkhögskola med musikinriktning samt IE-programmet (instrumental- och ensemblelärarprogrammet) på musikhögskola, där han tog examen 2001. Han har även gjort militärtjänst i Arméns trumkår.

Hur länge har du arbetat som instrumentallärare?

Han har jobbat i totalt sex år, och jobbade som timanställd samtidigt med sina högskolestudier. Han har jobbat i Härlanda, Örgryte, Nordhemsskolan (Linnéstaden), och Kungsladugårdsskolan.

Undervisar du i grupp eller enskilt, eller både och?

Han har nästan uteslutande gruppundervisning. Det beror på att han inte har något annat val. Skolan måste ta in alla elever. Han säger att enskild undervisning är en lyx som det inte finns möjlighet till, förutom i enstaka undantagsfall. Grupperna är inte större än fyra elever. Han har haft ungefär samma undervisningsupplägg hela tiden under sina sex verksamma år. Det har blivit successivt högre krav från politiker och tjänstemän på att undervisa elever i grupp. Så många elever som möjligt ska komma in på kulturskolan. Politiker är fullkomligt ointresserade av om kulturskolan lyckas utbilda musiker, de vill bara se på papper hur många barn och ungdomar som kulturskolan kan sysselsätta. Kulturskolans främsta uppgift är att ge ungdomarna meningsfull fritidssysselsättning. Trots att man tar in så många som möjligt finns det fortfarande köer. Han har 30-minuterslektioner, och det är ett resultat av det här kravet. Från början hade han "naturligtvis" 40-minuterslektioner. Detta är ett sätt att få in fler elever i kulturskolan.

Han har grupper om fyra elever i 30 minuter. Slagverksensemble har han med de duktigaste eleverna. Där finns det krav på notläsning. Han har även en sambaorkester med ett tiotal elever. Sambaorkestern är mer baserad på gehörsspel, och inte alls mycket noter.

Han berättar att han tar egna speljobb vid sidan om undervisningen. Han tycker det är viktigt att man själv spelar i olika sammanhang för att det ska kännas roligt.

Han har cirka 60 trumelever. Långt ifrån alla spelar i någon orkester, men han har inte så bra koll på vilka elever som spelar i band på fritiden. *(Tyder kanske på att han på lektionerna inte talar så mycket om vad eleverna spelar på fritiden.)* Det finns många som bara spelar när de är hos honom på lektionerna. Det är synd, tycker han.

Vad ligger till grund för hur du delar in elever i grupper?

Nybörjarna får dela in sig själva i grupper utefter tiderna han har satt upp. Senare har det att göra med vilken ambitionsnivå eleverna har visat. Han tycker det är orättvist att ha en elev som över jättemycket tillsammans med en elev som aldrig övar. Det är orättvist mot båda två. Vissa grupper fungerar jättebra socialt, trots att de är på olika nivå. Då kan man bygga undervisningen utifrån det istället. Om han känner eleverna så är det saker som hur långt de har kommit, och vad de kan, som avgör hur grupperna blir. Gruppen behöver fungera hyfsat sam-

stämt. De får önska lite själva, till exempel om de har en kompis som de gärna spelar med. De måste få träffa kompisar på lektionerna också. I sambaorkestern spelar elever på olika nivå tillsammans, men inte på instrumentallektionerna. Tack vare digitaltrumseten kan grupperna vara ganska ojämna, eftersom han kan lyssna på en i taget. Han kan lyssna på antingen alla, eller en och en, eller välja vilka han vill lyssna på. Han tycker att detta är ”pedagogiskt helt underbart”. Digitaltekniken är också skonsam för öronen när man har gruppundervisning i trumset. Denna undervisningsform liknar vanlig klassrumsundervisning i till exempel matte, där läraren går runt till eleverna och hjälper en och en. Han beskriver det som att han har fyra individuella undervisningar på samma gång. Han är medveten om den instrumenttekniska nackdelen med digitala trummor. Eleverna får spela på riktiga trummor också. Han tycker inte att nybörjarna behöver spela på riktiga trummor, eftersom det viktiga i början är koordinationen, rörelserna.

Vad utmärker enligt dig en lyckad gruppkonstellation?

Han svarar skämtsamt att det är fyra jätteambitiösa elever med bra övningsmöjligheter hemma, som är bra kompisar med varandra och övar jättemycket hemma. När han enligt honom själv är mer realistisk säger han att de ska vara på samma nivå spelmässigt och vara bra kompisar med varandra. Det är de två faktorerna som är viktiga. Det är viktigt med en bra social samvaro.

Hur hanterar du elever i en grupp, som lär sig olika fort?

Han förenklar för dem som har svårt för sig och ger extra uppgifter till dem som går väldigt fort fram. Den digitala tekniken hjälper till med detta. ”Jag känner mig lyckligt lottad som har den digitala tekniken.”

Hur motiverar du instrumentalundervisning i enskild form?

Om man vill uppnå rena musikaliska mål, och vill att någon ska bli riktigt, riktigt duktig, då måste man ha enskild undervisning. Det är för att kunna ge mycket stöd och uppmuntran. Det är inte förrän på musikgymnasium, folk-, eller musikhögskola som detta behövs. Enskild undervisning ska bedrivas där syftet är att utbilda musiker. Det är inte förrän på ett musikgymnasium som den aspekten kommer in. Enskild undervisning är nödvändigt om man vill få fram professionella musiker. Detta är dock inte musikskolans mål. Enskild undervisning har med djupare musikaliskt tänkande att göra. Då kan man syssla med mer djuplodande tekniska övningar, för att utbilda en duktig musiker. Det *krävs* dock inte enskild undervisning för detta. Det kan fungera med två elever också, naturligtvis.

Hur motiverar du instrumentalundervisning i grupp?

”Först och främst har jag inget val Jag måste ta in dem i grupp.” Annars är det samspel, lyhördhet, och att göra saker tillsammans, som motiverar. ”Alla som sysslar med musik har ju den drömmen att kunna spela tillsammans med andra, i ett rockband eller en symfoniorkester. Jag tror inte att det är så många som tänker att de stå och spela själva hela livet.” Man har mycket gratis. Duetter är kanon. Det beror helt på vilket material man kan presentera som lärare.

Det är viktigt att lära in rätt teknik från början, men man behöver inte alls ha enskild undervisning för att uppnå det. Han tror inte att hans elever hade blivit duktigare om de hade haft enskild undervisning allihop. Kanske till och med sämre, för att de inte lär sig lyhördhet. Många hade slutat om det bara varit enskild undervisning för att den sociala biten saknas. ”Det är svåra frågor, för alla elever har så olika personligheter.”

Vilka problem finns med enskild undervisning?

Det finns svårigheter att hitta möjligheter att musicera med andra, och för att tappa lyhörds-
ten inför vad andra gör.

Hur hanterar du elever i kulturskolan som avviker från normen? (t.ex. elever med fysiskt eller mentalt handikapp eller elever som avviker socialt eller kulturellt)

Han försöker ha dem i grupper precis som vanliga personer så långt det går, så att det inte är någon skillnad alls. Han har en rullstolsbunden elev som inte hängde med i tempot i gruppen på grund av rörelsehinder, och svaga muskler. Den eleven blev tillfrågad om hon ville ha enskild undervisning och det ville hon. Hon får då 20 minuter i veckan.

Han har en del barn med DAMP och ADHD. Åtminstone en elev som är diagnostiserad. Denna elev har svårt att koncentrera sig. Han fick inte reda på det förrän efter en halv termin. Han menar att föräldrar kan tro att man ska särbehandla deras barn för mycket om man berättar direkt om det. Nackdelen är då att han var ofta irriterad på den eleven. När han sedan visste så hade han mer tålamod med den eleven. Han blev tvungen att ändra sitt arbetssätt i den gruppen mitt i terminen. I sådana fall måste man vara lyhörd och ha mycket tålamod. Tack vare digitaltekniken kan man ha med dem.

Han har några invandrare, men det är en försvinnande liten procent. Han tror att det kan bero på området Örgryte, Härlanda. Det är fler invandrare på fiol och piano. Invandrarbarn och svenskar integreras i grupperna på kulturskolan. Han säger att han gärna skulle ha fler invandrare och ta in musik från andra kulturer.

Hur kan man i kulturskolan få till stånd en differentierande och samtidigt inkluderande undervisning?

Enskilda lektioner: Det är jättesvårt. Det beror helt på vilka förutsättningar som finns, och vilket instrument det handlar om. Man måste hitta material som passar många olika elever på olika nivåer. Man kan köra duetter, trios eller kvartetter med olika svåra stämmor. I samba-gruppen är det så.

Verksamheten i stort: Det är svårt med tanke på att vi måste ta in alla elever. Den personliga kontakten med eleverna blir lite ytligare med stora grupper. Det är en svår balansgång. Han tycker att han har det bra där, tack vare digitaltrumseten. Vissa elever kanske inte vill öva, utan vill bara spela 10 minuter ibland.

Han berättar om en idé om en "öppen musikskola". Detta innebär att han är där två timmar en fast tid i veckan, och dörren står öppen för vem som helst, som får komma in och lira en stund. Då blir läraren handledare. Det blir inte så formellt. Man kan likna det vid någon slags fritidsgård eller prova-på-verksamhet. Det är en tanke som växt fram under hösten. Han har funderat på olika lösningar. Detta kanske passar vissa elever som går musikskolan som inte är intresserade av att öva. En riktning mot en differentierad undervisning där man tar tillvara på de behov och önskingar som eleverna själva har. Man kan då också frigöra tid från de mindre intresserade eleverna som man kan använda till de mer drivna eleverna.

Anser du att dessa båda begrepp står i konflikt med varandra?

Nej, de kompletterar varandra. "Skulle de stå i konflikt med varandra så skulle det betyda att en person som får sin undervisning på ena sättet inte skulle kunna tillgodogöra sig den på det

andra sättet.” Det finns bra bitar av båda delarna. Vissa mår bäst av det ena sättet och vissa av det andra. Det finns ingen motsättning i begreppen utan de är snarare alternativ till varandra.

Arbetar du i lärarlag? Vilka problem kan det skapa och vilka möjligheter ser du med detta?

Han arbetar i lärarlag, och de är instrumentvis. Flera olika stadsdelar samarbetar. Alla stråklärare har ett lärarlag, slagverkare har sitt etc. Det finns till exempel blåsorkesterlaget och stråkorkesterlaget. Han tycker det finns otroligt många möjligheter. Man ger varandra idéer, och samarbetet mellan lärare medför nya konsertmöjligheter. Han har inte funderat på vilka problem det kan innebära. Möjligen är det ett problem om det blir för vattentäta skott mellan lagen.

4.6 Sammanfattning av intervjuerna

Samtliga informanter har läst musikpedagogik på högskolenivå. Informant B och E har även gått folkhögskola med musikinriktning. Vad gäller antal år de har arbetat som instrumentallärare skiljer de sig ganska mycket åt. Informanterna A och C har båda jobbat cirka 30 år i huvudsak i Göteborg, medan D och E har jobbat fem respektive sex år. Informant B har jobbat i nio år, varav åtta år i Göteborg.

Alla de intervjuade undervisar både enskilt och i grupp, men gruppundervisningen dominerar, och de menar att detta beror på direktiv uppifrån att de ska försöka ta in alla som söker. De uttrycker alla att den ökade gruppundervisningen i första hand beror på ekonomi, och att gruppundervisningen successivt blivit vanligare de senaste åren. A och C erbjuder sina elever privat undervisning om de behöver enskild undervisning, som de inte kan få i kulturskolan. E säger att långt ifrån alla av hans elever spelar i någon konstellation utöver instrumentalundervisningen.

Lärarna delar framför allt in eleverna efter ålder och nivå. När de är nybörjare är det oftast åldern som avgör. A och B säger att de ändrar gruppkonstellationerna efter en tid om det visar sig att det inte fungerar. Lärare A säger att det kan vara både olikheter och likheter hos eleverna som gör att en grupp fungerar bra. E låter nybörjarna dela in sig själva i grupper.

Lärare B, D och E trycker på att en lyckad grupp består av elever som är på samma spelmässiga nivå. De säger också tillsammans med A att det är viktigt att eleverna är kompisar med varandra eller har kul tillsammans. Lärare A är ensam om att nämna saker som att gruppen ska kunna fokusera, kreativitet, motivation, och att eleverna inspirerar varandra. C löser ibland disciplinära problem genom att dela in grupper med pojkar och flickor.

Samtliga lärare svarar att de ger elever som lär sig olika fort olika uppgifter eller läxor. Lärare D säger att han flyttar elever om det blir för stora skillnader i nivå. A och B använder sig av undervisningsmaterial med varierande svårighetsgrad. Informant C tycker det är viktigt att uppmuntra elever som ligger efter, och att använda humor i undervisningen.

Informant B och C använder sig av enskild undervisning när elever har särskilda problem eller när elever har kommit långt i sin utveckling. Lärare C menar att den enskilda undervisningen är nödvändig för klassisk musik, och tycker det är tråkigt att den enskilda undervisningen tas bort mer och mer. Lärare A och E nämner de tekniska detaljerna och menar att dessa är bäst att jobba med enskilt. E pekar också på att enskild undervisning bara ska användas om man vill uppnå rent musikaliska mål och utbilda professionella musiker. Detta är inte kulturskolans uppgift, menar han.

I övrigt säger alla informanter att problemet med enskild undervisning är att de kan komma ifrån musicerande med andra. Alla utom E säger att enskild undervisning annars är oproblematisk.

När det gäller gruppundervisningen pratar A och C om en avdramatiserande effekt, men A säger också att det kan vara svårt med elever som blir utsatta av gruppen när de inte har hängt med. Lärare B och D upplever att eleverna har roligare i grupp. Alla informanter är överens om att den sociala aspekten i grupp är bra. Lärare B tycker att gruppundervisning är idealiskt för nybörjare. Flera av informanterna nämner det uppifrån ekonomiska motivet till gruppundervisning. Lärare D säger att eleverna blir mer öppna och tar emot information lättare när kompisar är med.

När det gäller elever som avviker på olika sätt, tycker lärare A att man inte ska skapa grupper helt utan hänsyn till detta, utan det måste finnas en gemensam musikalisk grund i gruppen. B tycker att man inte ska utsätta dessa elever för grupper, om de visar sig ha svårt för det. Lärare C separerar oftast förståndshandikappade barn från gruppen. D och E försöker att inte göra någon skillnad på dessa elever, och har dem därför i grupper precis som andra elever.

När det gäller gruppundervisning motiverar de den utifrån sociala och personlighetsutvecklande pedagogiska motiv men samtidigt menar de att det tyngsta skälet för att gruppundervisning bedrivs, är att de måste ta in många elever. Det är alltså mycket de ekonomiska förutsättningarna som avgör. Deras motiv för hur de delar in elever i grupper, vilket i första hand är att effektivisera undervisningsverksamheten, stämmer inte helt överens med deras målsättning med gruppundervisning.

På frågan om differentiering och inkludering tycker lärare A, B och C att dessa begrepp inte behöver stå i motsättning till varandra, men att de ofta gör det i praktiken. Genom god kompetens och planering minskar risken. Lärare D och E upplever ingen konflikt, utan att det handlar om olika arbetssätt som man kan välja mellan. D menar att den inkluderande intentionen är given genom politiska direktiv medan den differentierande intentionen finns hos honom själv i hans yrkesroll.

Lärarna har ofta direktiv uppifrån att i största möjliga mån undervisa i grupp (se sid. 12). Vår uppfattning är dock att det samtidigt hos lärarna finns en önskan att undervisa enskilt i den mån det är möjligt utifrån förutsättningarna.

Samtliga lärare såg enskild undervisning som en bra undervisningsform. Något som vi genomgående tyckte oss uppfatta i informanternas sätt att resonera kring enskild undervisning var dock att de uttryckte sig liksom försiktigt eller ursäktande när de påtalade dess fördelar. En vanlig uppfattning bland de intervjuade lärarna är att gruppundervisning är bra för nybörjare, medan enskild undervisning lämpar sig för elever som är särskilt duktiga och har kommit längre än andra.

En uppfattning bland informanterna är också att enskild undervisning kan tillämpas som en specialpedagogisk åtgärd för elever med särskilda behov, eller elever som avviker från normen på något sätt.

5. Analys, tolkningar och slutsatser

5.1 Två musikpedagogiska traditioner

Informanternas svar, i såväl vår intervjuundersökning som i Larssons (1995:8-18), visar tydligt på att de alla var och en omfattar såväl en estetisk som en antropologisk kultursyn. De reflekterar över sin verksamhet utifrån båda synvinklarna. Det faktum att alla informanterna har en formell musikpedagogisk högskoleutbildning kan vara en av orsakerna till detta eftersom spänningen mellan yrkesutövandet och det pedagogiska forskningsfältet därigenom, så att säga, finns inom dem. De är medvetna om den dominerande musikpedagogiska diskursen som förordar gruppundervisning och samtidigt ställer de sig emot den. Här kan den påtalade klyftan mellan teori och praxis hos instrumentallärare spåras. Undersökningen ger en bild av hur kulturskolans instrumentallärare idag står med en fot i konservatorietraditionen och en fot i det pedagogiska utvecklingsarbetet.

5.2. Pedagogisk differentiering i homogena grupper

Informanterna använder gruppindelningen såväl som den enskilda undervisningen på ett organisatoriskt differentierande sätt för att effektivisera undervisningen. Allmänna socialiseringsmål som att hos eleverna utveckla solidaritetskänsla, empati, samarbetsförmåga är inte för informanterna vägledande i gruppindelningen. Informanterna problematiserar inte kring de faktorer som kännetecknar en ”lyckad gruppkonstellation”. De eftersträvar främst homogena grupper (samma ålder, samma nivå, kompisgrupper, samma kön m.m.). Detta är inte så konstigt med tanke på att enskild instrumentalundervisning är normen, det är den man traditionellt utgår från i sin pedagogiska praxis. Visserligen finns en pedagogiskt gynnsam social dynamik i de flesta grupsammanhang men frågan är om denna potential utnyttjas på ett bra sätt av lärarna när de eftersträvar homogena grupper? Heterogena grupper ställer i regel högre krav på läraren att planera och pedagogiskt differentiera undervisningen. Man kan misstänka att instrumentallärare är rädda för att ett sådant arbete ska stjäla fokus från musikämnet. En informant menar att målsättningen för undervisningen är viktig att göra klar för sig: ska vi *lära ut* gitarr, eller ska vi bara ha roligt och *spela* gitarr? (Larsson, 2005:14). Spänningar och potentiella konflikter finns inbyggda i uppgiften att både utveckla långt drivna färdigheter i musik och samtidigt ta ansvar för andra aspekter av den studerandes utveckling.

5.3. Traditionella motiv för enskild undervisning

Enskild instrumentalundervisning har traditionellt förknippats med hög kvalitet (Rostvall & West, 2001:48) och denna uppfattning får stöd i informanternas svar. De upplever den som oproblematiserad i förhållande till gruppundervisning. Det är i och för sig inte bra om eleverna enbart får enskild instrumentalundervisning men det är inte något problem om eleverna också deltar i orkester- eller ensembleverksamhet eller spelar i olika sammanhang utanför skolan. Enskild instrumentalundervisning är alltså att föredra. Man kan fråga sig om detta beror på att de upplever den som mer bekväm genom att den tillåter läraren att fortsätta i invanda spår eller att de tycker den ger mer frihet och utrymme i utvecklandet av didaktisk praxis? Det borde i princip vara möjligt att undervisa enskilt utifrån en mer pedagogiskt konservativ hållning såväl som utifrån en mer progressiv. Läraren som vill undervisa enskilt eftersträvar i allmänhet att individualisera undervisningen, men det kan man göra på olika sätt. Man kan betona den estetiska funktionen i musiken och framhäva ett reproducerande ideal, men man kan också betona dess sociala funktion och arbeta mer kreativt, även om man bara är en lärare och en

elev. Att utveckla en personlig och mer horisontell relation med sin elev blir centralt i denna strävan. Kunskapen byggs mellan lärare och elev och utgår ifrån mötet mellan deras båda föreställningsvärldar och deras förförståelse. Etablerandet av en sådan relation borde rimligtvis underlättas av att man inte har flera elever samtidigt att tänka på och slipper lägga ner så mycket energi på att upprätthålla disciplinen och ordningen.

Rostvall & West (2001:288) ifrågasätter en bland instrumentallärare gängse etablerad idealisering av enskild undervisning. De menar att man ofta sätter likhetstecken mellan enskild undervisning och individualiserad undervisning men att lärarna i själva verket när de har elever enskilt i högre grad "kör över dem" än när de har elever i grupp. Vi menar däremot att denna observerade ovilja eller oförmåga att respektera och nå eleverna inte har med den enskilda undervisningen i sig att göra, utan med lärarnas attityd.

Våra intervjuer gav ingen klar bild av hur informanterna resonerar i detta avseende. De uttalade uppfattningarna gällande enskild undervisnings kvalitativa egenskaper var att man kunde individualisera undervisningen och gå på djupet med notläsning och instrumenttekniska detaljer. En lärare hävdade att enskild undervisning är nödvändig för att lära sig spela klassisk musik. Allt detta pekar mot en traditionell uppfattning men vi kan inte dra några helt säkra slutsatser. För att kunna det hade vi behövt ställa en rad ytterligare frågor om hur informanterna resonerade kring enskild undervisning. Mycket av vad informanterna svarade i övrigt framhäver dock musikundervisningens sociala och personlighetsutvecklande dimension.

5.4. Nå ut till fler barn och ungdomar

Det är inte gruppundervisningens pedagogiska fördelar som först och främst ligger till grund för att informanterna undervisar i grupp. De undervisar i grupp främst för att de måste nå ut till fler barn och ungdomar och för att göra verksamheten billigare. Motiven för gruppundervisningen menar informanterna är främst ekonomiska och ideologiska och klart uttryckta i direktiv från kommunala och statliga myndigheter. Eftersom informanterna har en press på sig att undervisa i grupp så tvingas de också att se pedagogiska möjligheter och fördelar med det. De skulle emellertid gärna undervisa mer enskilt om resurserna fanns.

Utifrån de studerade styrdokumenterna har vi dessutom, som vi tidigare påpekat, sett en skillnad mellan de riktlinjer som ges från statlig nivå och de som ges från kommunnivå och skolnivå. De statliga riktlinjerna är mer ideologiska och de från huvudmän och rektorer är mer av organisatorisk funktionell art. De senare eftersträvar visserligen att nå ut till alla barn och ungdomar men ställer inga krav på hur gruppindelningen ska gå till. Eftersom våra informanter i huvudsak väljer att dela in sina grupper på ett organisatoriskt differentierande sätt, tas inte hänsyn till de ideologiska statliga riktlinjerna, vilka skulle innebära ett mer inkluderande arbetssätt. Ett sådant arbetssätt skulle i kulturskolan rimligtvis leda till att mer heterogena grupper eftersträvades.

5.5. Varvad undervisning, lärarlag och ett demokratiskt deltagarperspektiv

Förvisso skulle alla grupper kunna betraktas som både heterogena och homogena, beroende på vilka egenskaper som uppmärksammas i gruppen. I en grupp finns det naturligtvis alltid saker som skiljer individerna åt, men också saker som är gemensamma. I ett sådant perspektiv är det rimligt att man i kulturskolan tillämpar en varierad undervisning, med både inkluderande, och organisatoriskt och pedagogiskt differentierande arbetssätt. Detta stämmer överens med forskningsresultat (Olsson, 1994:161ff), såväl som med våra informanters synsätt på kulturskolans verksamhet i sin helhet. Ett värdefullt verktyg för att skapa en varierad verksamhet

är vidare att arbeta i lärarlag. Lärarna kan ju då planera en gemensam utvidgad verksamhet med fler möjligheter. De kan berika variationen i undervisningen genom att komplettera varandra och den inkluderande miljön på skolan kommer då även att inkludera lärarlaget. Alla informanterna arbetar mer eller mindre i lärarlag och är i huvudsak positiva till det.

Tre av fem informanter ser enskild undervisning som en bra specialpedagogisk lösning av problem som uppstår när elever av olika anledningar inte hänger med eller stör undervisningen i en grupp. Detta visar på ett kompensatoriskt perspektiv på enskild undervisning. De övriga två trycker emellertid på att man måste försöka lösa sådana problem inom den sammanhållna gruppen, vilket tyder på ett demokratiskt deltagarperspektiv. Såväl enskild undervisning som andra typer av differentiering borde utifrån ett sådant perspektiv användas med utgångspunkt i gruppen. Detta innebär att man undervisar den enskilde eleven så den förbereds för gruppen, vilket flera av informanterna framhävde som viktigt. Den enskilda undervisningen blir då inte skild från gruppundervisningen, utan används som ett verktyg för att skapa en bättre gruppundervisning.

5.6. Är enskild undervisning försvarbar utifrån en progressiv pedagogik?

I efterhand konstaterar vi att en av frågeställningarna vi utgick från hade behövt mer nyanserade frågeformuleringar i vår intervjuundersökning för att kunna besvaras. Frågeformuleringen om informanternas syn på enskild undervisning hade behövt nyanseras ytterligare för att ge en tydligare bild av deras sätt att se på elevens lärande i den enskilda undervisningssituationen. De traditionella argument som informanterna ger talar ju för att enskild undervisning är en konservativ undervisningsform. Vi misstänker dock att informanterna med ”lite hjälp” även skulle kunna hitta t.ex. konstruktivistiska argument men att de låsts ideologiskt i en associering av motsatsparet enskild undervisning/gruppundervisning med motsatsparet estetisk kultursyn/antropologisk kultursyn (se tab. 1, sid. 8). Genom litteraturstudier och diskussion har vi hamnat vid den ståndpunkten att enskild undervisning även borde vara förenlig med progressiv pedagogisk teori men intervjustudien har alltså inte varit upplysande i detta sammanhang. Frågan kvarstår alltså i viss mening.

6. Slutord

Vi har i vår undersökning sett att gruppundervisning är vanligare än enskild undervisning på de kulturskolor som våra informanter arbetar på. Gruppundervisningen har på senare år blivit allt vanligare. Vi har vidare skapat oss en bild av hur informanterna ser på instrumentalundervisning i grupp respektive enskilt. Deras uppfattningar bygger på såväl en estetisk som en antropologisk kultursyn, samt både på traditionella och progressiva pedagogiska förhållnings-sätt. De förknippar den enskilda undervisningen med typiskt traditionella musikpedagogiska värden, och gruppundervisningen med mer progressiva musikpedagogiska värden. En sådan uppdelning har vi genom våra litteraturstudier och de diskussioner vi fört funnit oförenlig med en ambition att utveckla instrumentalmethodiken i allmänhet och den enskilda instrumentalundervisningen i synnerhet.

Den sociala funktionen och den estetiska funktionen finns alltid närvarande i undervisningen (se sid. 8 och 9). Även i den enskilda undervisningen sker ett socialt utbyte mellan lärare och elev. Är inte den avskalade relationen mellan två människor en lika naturlig och nödvändig

del av tillvaron som det socialt dynamiska gruppumgänget? De är väl sätt att umgås och sätt att lära som kompletterar varandra?

Vår uppfattning är att det behövs en ny metodik för enskild undervisning som kan svara mot de krav som ställs på musikundervisning i dagens samhälle. En metodik där läraren antar en mer personlig och horisontell relation med eleven och öppnar upp dörren mot det informella lärandet.

Källförteckning

Intervjuer

Informant A: 2005-11-30, kl. 11:40-12:40

Informant B: 2005-11-30, kl. 14:20-14:50

Informant C: 2005-12-01, kl. 18:00-19:00

Informant D: 2005-12-06, kl. 11:30-12:10

Informant E: 2005-12-07, kl. 14:00-15:00

Internet

Härlanda kulturplan 2004-2006, www.harlanda.goteborg.se (2005-12-08)

Litteratur

Bjørkvold, Jon-Roar. (1991). *Den musikaliska människan*. Runa Förlag AB. Stockholm.

Brändström, Sture & Wiklund, Christer. (1995). *Två musikpedagogiska fält. En studie om kommunal musikskola och musikhögskola*. Diss. Umeå Universitet, pedagogiska institutionen.

Burke, Peter. (1978). *Folklig kultur i Europa 1500-1800*. Författarförlaget 1983. Malmö.

Dehli, Bjørg Liseter & Fostås, Olaug & Johnsen, Kari. (1980). *Spille, synge, lære sammen. Instrumental- og vokalundervisning i grupper*. Aschehoug. Norge

Dysthe, Olga. (red). (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Studentlitteratur. Lund.
Fotnoten, nr 4 och 5 (1997) och nr 1 (1998)

Haug, Peder. (1998). *Pedagogiskt dilemma: specialundervisning*. Statens skolverk: Liber distribution. Stockholm.

Härlanda kulturplan 2004-2006, (Kulturnämnden, Härlanda stadsdelsnämnd), PDF

Jaques-Dalcroze, Emile. (1997). *Rytm, musik och utbildning*. KMH Förlaget, Stockholm.

Larsson, Christer. (2005). *Hur fungera när man är flera? – Några kulturskollärares tankar kring instrumental gruppundervisning*. Examensarbete, Musikhögskolan vid Göteborgs universitet. Göteborg.

Olsson, Bengt. (1993). *SÅMUS- musikutbildning i kulturpolitikens tjänst? En studie om en musikutbildning på 1970-talet*. (Skrifter från musikvetenskap, nr 33). Göteborgs universitet, Musikvetenskapliga institutionen (diss).

Olsson, Bo Ingvar. (1994). *Det divergenta tänkandets plats i kommunala musikskolans instrumentalundervisning på låg och mellanstadiet*. (Skrifter från musikvetenskap, nr 35). Göteborgs universitet.

Persson, Bengt. (2001). *Elevens olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Liber AB. Stockholm.

Persson, Torgil. (diss 2001). *Den kommunala Musikskolans framväxt och turbulenta 90-tal. En studie av musikskolorna i Mörbylånga, Tranås, Kiruna och Borås*. (Skrifter från Institutionen för musikvetenskap, nr 68). Göteborgs universitet (diss).

Rostvall, Anna-Lena & West, Tore. (2001). *Interaktion och kunskapsutveckling. En studie av frivillig musikundervisning*. (Skrifter från Centrum för musikpedagogisk forskning). Stockholm: KMH Förlaget.

Rostvall, Anna-Lena & West, Tore. (1998). *Handlingsutrymme- Om utvecklingsarbete i musikundervisning*. Stockholm: KMH Förlaget.

Stukát, Staffan. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Studentlitteratur. Lund.

Sundin, Bertil. (1988). *Musiken i människan*. Natur och Kultur. Stockholm.

Lärarens handbok. (2002). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna, Lpo 94;Lpf94*, Lärarförbundet.